DOCUMENT RESUME

ED 169 775 **FL 010 248**

AUTHOR	Frauenfelder, Uli; Porquier, Remy
TITLE	Les voies d'apprentissage en langue etrangere (Learning Processes in a Foreign Language). Working Papers on Bilingualism, No. 17.
INSTITUTION	Ontario Inst. for Studies in Education, Toronto. Bilingual Education Project.
SPONS AGENCY	Department of the Secretary of State, Ottawa (Ontario).
PUB DATE	Apr 79
NOTE	28p.; Some pages may be marginally legible due to light print
AVAILABLE FROM	Bilingual Education Project, The Ontario Institute for Studies in Education, 252 Bloor St. West, Toronto, Ontario, Canada M58 1V6 (as long as supply lasts).
EDRS PRICE	MF01/PC02 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Cognitive Processes; Cognitive Style; Communication Skills; Communicative Competence (Languages); Comprehension; Comprehension Development; Error Analysis (Language); Interference (Language Learning); *Language Instruction; *Language Processing; Language Proficiency; *Language Research; *Learning Processes; Learning Theories; Psycholinguistics; *Second Language Learning; Speech Communication; *Teaching Methods; Thought Processes
IDENTIFIERS	Interlanguage

ABSTRACT

A general model for second language learning is proposed in this paper. First, this model aims to describe different components (input, intake, integration, output) of the learning process in terms of the information (explicit/implicit, linguistic/sociolinguistic) to which the learner is exposed. Secondly, the model serves to identify the stages, "learning pathways," which the learner follows to develop knowledge in the target language. These pathways, of course, vary according to individual factors and the learning setting. In the classroom, the type of input provided and the output required by the teaching method and teacher's strategies together with the learner's strategies determine the pathways taken. Thus the model should be useful in examining the pathways proposed or imposed by different teaching approaches, in identifying new ones not currently exploited, and in suggesting new directions for research on the learner. (Author)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Uli Frauenfelder

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC) AND USERS OF THE ERIC SYSTEM."

ED169775

Les voies d'apprentissage en langue étrangère

Uli Frauenfelder
Université de Paris VIII

Rémy Porquier
Université de Paris X

1.0 Introduction

L'évidente complexité de l'apprentissage d'une langue étrangère (LE) ne doit pas empêcher les tentatives de clarification. Nombre de recherches depuis 1967 semblent y contribuer. Cependant, à trop vouloir analyser le détail, on risque de perdre le lien nécessaire avec une vision synthétique des choses, c'est-à-dire une certaine conception d'ensemble du problème, permettant de regrouper les observations et les expériences, les hypothèses et les résultats.

D'où la nécessité de disposer d'un modèle global - mais non définitif - présentant les différentes composantes (entrée, saisie, intégration, sortie) du processus d'apprentissage, compte tenu des données (implicites et explicites, linguistiques et sociolinguistiques) auxquelles est exposé l'apprenant, et des différentes situations d'apprentissage (naturelles et institutionnelles). Un tel modèle doit alors non pas se contenter de décrire isolément les composantes mais bien les situer dans un déroulement en décrivant leurs intéractions. Il s'agit en effet d'identifier les étapes et de reconnaitre les itinéraires suivis par les apprentissages individuels, pour construire et développer une connaissance en LE (on entend ici par LE toute langue non-maternelle, c'est-à-dire aussi bien la première langue étrangère (L2) que la deuxième (L3) ou la troisième (L4) langue étrangère. C'est là où apparaît l'éventail des variations individuelles: dans ce déroulement global, on devrait reconnaître des itinéraires différenciés.

On sait la difficulté qu'il y a à construire des modèles à caractère psychologique. Comme le montrent bon nombre de tentatives antérieures (1), il est difficile d'éviter certains obstacles. En particulier:

- les variables individuelles d'apprentissage sont souvent ignorées ou sous-estimées, soit qu'on les considère comme marginales, soit que leur diversité empêche de les catégoriser sans modifier le modèle;
- certains modèles sont trop tributaires d'une théorie (linguistique, ou psychologique) donnée;
- la plupart des modèles valent autant pour l'acquisition de la L1 que pour l'apprentissage d'une LE, sans tenir suffisamment compte du rôle joué par la connaissance préalable de la L1 et de la situation d'apprentissage;
- il y a souvent confusion entre processus et résultats. En matière d'activité langagière, les processus étant peu accessibles ou observables, sont inférés à partir des résultats. Cette distinction nécessaire (cf. 1.3.2. la saisie/le saisi) a souvent été négligée, par exemple à propos de la notion d'interférence (Porquier, 1975).

Il est vrai qu'un modèle n'a pas pour ambition de représenter ou de décrire fidèlement la réalité. Il vise moins à reproduire la réalité qu'à la simuler. L'équilibre cherché entre les exigences de vérité et de clarté n'est atteint qu'au prix de certaines schématisations. Ainsi,

FL010248

la plupart des modèles proposés, dans un but de clarté et de simplification, réduisent à une seule dimension la dualité synchronique/diachronique de l'observation des activités d'apprentissage. En effet, ce type de modèle veut représenter à la fois un processus global, étendu dans le temps, et un phénomène ponctuel, l'interaction à un moment donné entre un sujet apprenant, un objet d'apprentissage et l'activité d'apprentissage. Ainsi, le schéma

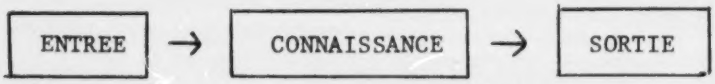

Fig. 1

peut être interprété différemment selon qu'on se réfère à un moment particulier de l'apprentissage (par exemple: l'itinéraire suivi, à partir de l'exposition à un mot nouveau, pour l'appropriation et la réutilisation éventuelle de ce mot) ou à un fonctionnement global dans lequel:

- l'exposition sert à construire au fur et à mesure la connaissance;
- la connaissance est mobilisée et activée dans la sortie. Cette ambiguïté, inhérente à ce type de représentation, paraît inévitable tant que le point de vue n'est pas explicité. En outre, un tel schéma conduit à représenter en enfilade, de gauche à droite et sur le même plan, des activités qui peuvent être soit disjointes soit simultanées;
- l'apprentissage et la connaissance, on le sait, n'impliquent pas forcément l'utilisation (expression-compréhension), alors que l'utilisation implique une certaine connaissance, fût-elle peu sûre ou instable. On pourrait donc dédoubler ainsi le schéma précédent:

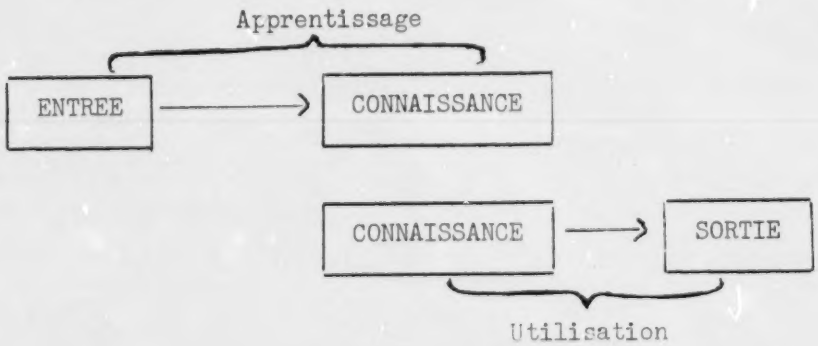

Fig. 2

- l'apprentissage et l'utilisation peuvent être simultanés ou imbriqués (2) notamment en situation institutionnelle (exercices structuraux, par exemple) mais aussi en apprentissage naturel.

D'autre part, il peut y avoir confusion sur le statut de la sortie. On représente souvent l'apprentissage d'une LE ou l'acquisition de la L1 comme un processus dans lequel les données reçues (l'exposition) sont

traitées par le "dispositif d'acquisition du langage" (language acquisition device) pour déboucher sur un système de règles (la connaissance), ce dernier étant considéré comme la sortie:

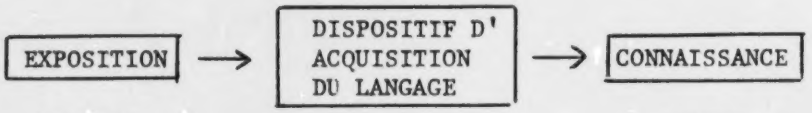

Fig. 3

ce qui correspond au déroulement de l'apprentissage représenté en haut de la figure 2.

S'il n'est plus contestable que l'apprentissage d'une LE, comme l'acquisition de la L1, repose essentiellement sur des processus cognitifs (que l'on adopte la position de Chomsky ou celle de Piaget), on peut alors considérer ce dispositif d'acquisition comme sous-jacent à l'apprentissage d'une LE, pour tenter de décrire l'itinéraire suivi par cet apprentissage. Autrement dit, on postule que le passage de l'entrée à la connaissance (fig. 2) est construit sur la base de processus cognitifs universels, sans qu'il soit nécessaire de faire figurer dans ce schéma le dispositif d'acquisition. C'est pourquoi nous désignons par sortie l'activité d'utilisation du langage basée sur la connaissance acquise.

Enfin, un tel modèle d'apprentissage comporte forcément une circularité, dans la mesure où:

- dans un apprentissage non-individuel, la production d'un apprenant peut servir d'entrée à un autre apprenant;
- toute production d'apprentissage peut, par rétroaction, susciter l'apport de nouvelles entrées ou la modification des entrées prévues, voire des entrées antérieures.

Sans prétendre y échapper complètement, nous tiendrons compte de ces difficultés et de ces ambiguïtés dans cet article qui comportera d'une part un modèle global et d'autre part une esquisse des voies d'apprentissage en référence au modèle.

1.1 Présentation du modèle (3)

Ce modèle comporte les trois composantes essentielles du processus d'apprentissage:

- l'entrée;
- la connaissance;
- la sortie.

Le contenu de chacune est détaillé de façon à en faire apparaître d'une part les sous-composantes, d'autre part la place dans le déroulement chronologique de l'apprentissage. Ainsi, la connaissance comporte elle-même d'une part:

- la connaissance de la L1 et éventuellement d'autres langues;
- la connaissance transitoire qu'a l'apprenant (interlangue) de la LE en cours d'apprentissage;
- la connaissance du monde (l'expérience vécue);

et d'autre part la distinction entre les deux étapes successives menant de l'entrée à la connaissance:

- la saisie;
- l'intégration.

On introduit tout au long une distinction verticale entre "implicite" et "explicite", qui caractérise tour à tour les données fournies à l'apprenant et la nature de sa connaissance (cf. 1.3). On vise non seulement à inventorier ces composantes mais aussi à signaler et spécifier les interrelations entre:

- entrée et saisie;
- saisie et intégration;
- connaissance et sortie.

Ces interrelations décrivent de la gauche vers la droite des itinéraires diversifiés , modulés par diverses "stratégies" d'enseignement, d'apprentissage et de communication.

Le schéma de la figure 1 renvoie en réalité à deux modèles différents:

- un modèle d'apprentissage qui tente de représenter ce qui se passe entre l'entrée et la formation de la connaissance;
- un modèle d'"utilisation", qui tente de représenter l'utilisation de la connaissance dans la communication (authentique ou simulée) ou pour des activités métalinguistiques.

Cependant, la réunion des deux modèles en un seul:

- permet de suivre (de gauche à droite) jusqu'à la sortie l'itinéraire d'une donnée, fournie en entrée, saisie puis intégrée dans la connaissance;
- est justifiée par le fait que, la communication étant aussi une activité d'apprentissage, la sortie peut à son tour constituer une entrée ou susciter elle-même d'autres entrées.

Cette circularité, (représentée à la figure 4) liée à la dialectique de l'apprentissage et de la communication, sera considérée comme implicite tout au long de cet article.

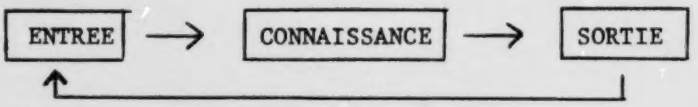

Fig. 4

1.2 Entrée

On peut définir globalement l'entrée ("input") comme tout ce à quoi est exposé l'apprenant: cela recouvre évidemment un nombre virtuellement illimité de données linguistiques et sociolinguistiques, fournies dans des situations très différentes par des personnes diverses, sous forme orale ou écrite, avec toutes sortes d'intentions de communication. Les composantes socioculturelles de la communication, notamment paralinguistiques, font partie intégrante de l'entrée. Outre les données de LE, l'entrée peut comporter des données complémentaires de la langue maternelle (L1) ou d'autres langues (selon les cas L2, L3, etc.) pour comparaison ou traduction.

On a coutume de caractériser l'entrée selon la situation d'apprentissage en distinguant deux types de situation: naturelle et institutionnelle (4) ou, comme Corder (1973) deux types d'apprenant, "non-captif" ("non captive") et "captif" ("captive") dont la forme et le contenu ont été délimités par le programme, qui tend souvent à donner priorité à la forme sur le contenu. L'interaction sociale est restreinte, le plus souvent simulée et guidée par l'enseignant, le programme et la méthode. Dans ce cas l'entrée peut comporter des instructions pédagogiques (directives pour les exercices par exemple) données soit en L1 soit en LE.

Pour l'apprenant "non captif", l'entrée est naturelle et non (ou peu) structurée, le contenu prime sur la forme. L'interaction sociale est plus diversifiée, plus naturelle et spontanée et intègre à la fois des données sociolinguistiques et socioculturelles.

Pour Krashen (1976), deux traits caractérisent la situation institutionnelle (5): d'une part, l'enseignant fournit sous forme explicite des explications sur les règles de la langue (on entend par entrée "implicite" des échantillons authentiques ou artificiels de langue, et par entrée "explicite" des explications sur la langue, formulées en termes métalinguistiques, voir 1.3.4); d'autre part, l'enseignant apporte aux apprenants un retour ("feedback", qui n'est autre qu'une nouvelle entrée) en signalant, en corrigeant et en expliquant leurs erreurs. On peut ajouter que le retour, dans cette situation, est beaucoup centré sur la forme, au contraire de la situation naturelle, où il est centré sur le contenu et les règles sociolinguistiques.

Cependant, il est rare que la distinction entre les deux situations soit nettement tranchée: la diversité des approches pédagogiques interdit de les classer sous une catégorie homogène. On constate d'ailleurs actuellement une tendance à des approches plus naturelles, où la correction des erreurs et les explications métalinguistiques jouent un rôle plus restreint et qui tentent de recréer des situations d'apprentissage plus voisines du naturel. Il faut donc plutôt voir dans ces deux types d'entrée les deux extrêmes d'un continuum. Pour beaucoup d'apprenants en effet, la situation est mixte: la proportion d'implicite et d'explicite varie selon les conditions d'apprentissage et aussi selon le stade d'apprentissage.

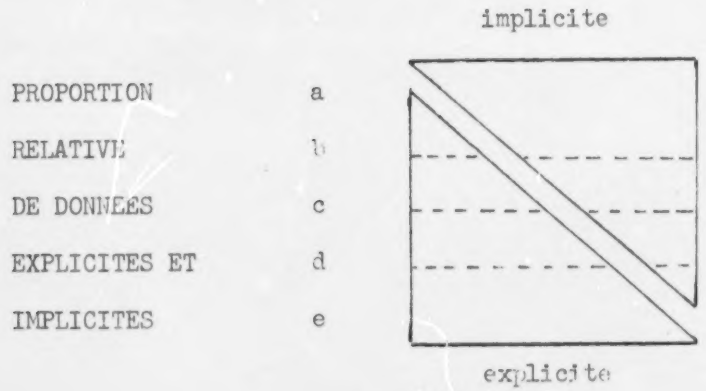

Fig.5

Pour prendre les extrêmes (voir Fig. 5), les méthodes traditionnelles correspondent à peu près à la situation e, l'apprentissage naturel à la situation a. Des situations intermédiaires sont représentées par b, c, d, où il y a, selon les cas, équilibre relatif (c), dominance d'explicite (d), dominance d'implicite (b). Ces situations intermédiaires peuvent apparaître sous deux formes:

- dans une situation institutionnelle qui combine les deux tendances;
- lorsqu'un apprenant reçoit simultanément ou alternativement les deux types d'entrée, ce qui se produit souvent lorsqu'on suit un cours de langue "dans le pays".

1.3 La connaissance

1.3.1

On peut définir de façon restrictive la connaissance comme le système linguistique que possède un apprenant à un stade donné de son apprentissage de la LE. On suppose ici que cette connaissance - cette "interlangue" - est un système en soi avec un caractère particulier, différent de la connaissance que cet apprenant a de sa langue maternelle, et différent de celle qu'a de cette langue un locuteur natif. Cette différence est à considérer comme de nature plus quantitative que qualitative si l'on admet que l'interlangue (IL) d'un apprenant fait partie des langues naturelles (Adjemian, 1976). En effet, l'interlangue, comme les langues naturelles, se caractérise par sa systématicité et sa relative stabilité. Secondairement, l'intercompréhension entre les locuteurs d'une même interlangue (si l'on reconnaît l'existence d'IL communes à un groupe d'apprenants (cf. Perdue 1978) constituerait une autre similitude entre IL et langues naturelles. Cette connaissance fait en réalité partie d'une connaissance plus large qui englobe et l'expérience du monde et l'expérience langagière de l'apprenant, c'est-à-dire sa connaissance de la L1 et éventuellement d'autres langues.

Il existe cependant des différences importantes entre l'interlangue et la connaissance d'un natif. En effet, la langue de l'apprenant est, par comparaison, incomplète, présentant un certain déficit de règles de res-

triction, de sélection, de lexique et de règles sociolinguistiques: l'apprenant ignore certains aspects de la LE et de son emploi. En contrepartie, l'IL peut comporter des éléments qui n'appartiennent pas à la LE.

En outre, la grammaire de l'IL n'est pas sûre, l'apprenant hésitant souvent entre deux ou plusieurs formes ou règles (Tarone, Frauenfelder, Selinker, 1976). La connaissance de l'apprenant évolue ainsi dans le temps, sauf en cas de régression ou de fossilisation (cf. Selinker, 1972), en se complexifiant et en se consolidant, et tend alors à se rapprocher de celle d'un natif. L'IL se distingue donc par sa nature incomplète, incertaine et évolutive.

La nature évolutive de la connaissance de l'apprenant peut être mieux appréciée si on établit une distinction (qui vaut peut-être plus par sa clarté que par sa vérité) entre deux étapes successives: la saisie et l'intégration. Dans le premier, l'information à laquelle est exposé l'apprenant est saisie par lui dans la connaissance. Dans le deuxième, cette information est intégrée à la connaissance antérieure.

1.3.2 La saisie

Il n'y a pas identité entre l'entrée (input) et ce qui est saisi (le "saisi", intake), c'est-à-dire ce qui est effectivement reçu ou compris. On sait bien qu'un élève n'apprend jamais (ou rarement) tout ce qu'on lui présente, tout ce qu'on tente de lui faire apprendre. Il en va de même, à plus forte raison, en situation naturelle. Par ailleurs, il y a souvent une différence qualitative entre entrée et saisie, lorsque, par exemple, l'apprenant comprend et saisit autre chose ou autrement que ce qu'on lui a présenté. Comme l'a signalé Corder (1973), ce décalage peut être imputé soit à l'entrée, soit à l'apprenant, soit aux deux. Si l'apprenant est en mesure de saisir l'entrée, et pourtant n'y parvient pas ou imparfaitement, la cause est probablement à chercher dans l'entrée elle-même, c'est-à-dire soit dans la façon dont elle est présentée, soit dans l'ordre de présentation, soit dans son dosage (ceci est vrai aussi bien en situation naturelle qu'en situation institutionnelle). Si au contraire on suppose que l'entrée est adéquate selon ces mêmes critères, le décalage serait alors imputable à l'apprenant.

Bien entendu, à entrée égale, la saisie varie selon les apprenants: on peut même postuler qu'il n'y a pas deux saisies identiques. En effet, nombre de facteurs déterminent des saisies individuelles différentes. De plus, les modalités de saisie dépendent aussi de l'état antérieur de la connaissance. Donc, le "saisi", à partir duquel se fera l'intégration, varie lui-même selon les individus (6).

1.3.3 Intégration

A partir d'un stade initial d'apprentissage, il existe toujours, préalable à la saisie, une certaine connaissance (qui comprend l'interlangue, la connaissance de L1 et la connaissance du monde). Dans l'intégration à la connaissance des éléments saisis, il n'y a pas seulement addition mais

aussi restructuration et complexification de cette connaissance. Cependant, tout ce qui est saisi n'est pas intégré: il se produit en effet des phénomènes de rejet, de tri, d'élimination. Il s'agit là d'un processus dialectique, puisque l'état de la connaissance détermine la saisie, qui à son tour affecte la connaissance.

Dans la mesure où ce modèle est global, il n'inclut pas une description détaillée des mécanismes d'apprentissage. Pour clarifier la sélection qui s'opère dans le passage de la saisie à l'intégration, on peut considérer que l'apprentissage se fait par des processus inconscients de formulation et de vérification d'hypothèses.

Celles-ci sont élaborées à partir des entrées, de la connaissance antérieure de la LE et de la connaissance de L1. En outre, on suppose que les champs d'hypothèses sont délimités par les universaux linguistiques. Une fois élaborées, ces hypothèses sont confrontées aux entrées ultérieures. Si celles-ci confirment les hypothèses, ces dernières sont gardées et intégrées dans la connaissance, si non elles sont rejetées.

En fait, dans l'itinéraire de l'entrée à la connaissance, on pourrait considérer saisie et intégration comme un processus global d'assimilation à l'intérieur duquel la formation d'hypothèses joue un rôle capital, mettant en jeu un certain nombre d'opérations cognitives (généralisation, catégorisation, différenciation) (cf. Cherchi, 1977). L'assimilation, c'est-à-dire la saisie et l'intégration, est déterminée par l'état antérieur de la connaissance.

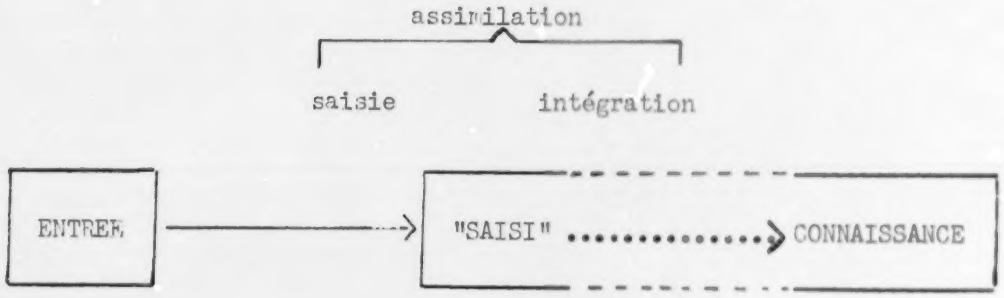

Fig. 6

1.3.4 Implicite et explicite

Aux deux types d'entrée, explicite et implicite, correspondent deux niveaux de saisie, l'un explicite, l'autre implicite. Cette distinction persiste dans la connaissance, qui peut elle aussi être de nature explicite (capacité de formuler ou de reproduire des règles en termes métalinguistiques, aussi bien sous forme naïve) ou implicite (capacité d'utiliser

des règles sans avoir conscience de leur fonctionnement ni même de leur existence).

Les processus sous-jacents à la formation de ces connaissances restent encore mal compris. Cependant, des études sur l'acquisition de langues synthétiques ont permis d'y voir plus clair. Dans ces recherches, on distingue généralement deux types d'apprentissage: explicite et implicite. L'apprentissage implicite a été défini par Reber (1967, 1976) comme un comportement non-conscient et non-analytique par lequel un sujet exposé à une langue synthétique devient sensible à la structure de cette langue. Les sujets testés par Reber n'étaient pas conscients de leur connaissance implicite et ne pouvaient donc formuler de façon explicite les règles qu'ils utilisaient.

Comme on a pu le constater chez des natifs, il est parfois possible de rendre explicite une connaissance implicite. L'explicitation, comme démarche naturelle ou induite, mérite beaucoup d'attention. Il serait en effet intéressant de connaître les conditions préalables, la validité ou la fidélité, et aussi les implications pédagogiques d'une telle activité (cf. Besse, 1977).

A partir des données implicites, les règles peuvent également être découvertes et formulées de façon consciente. Au moyen d'heuristiques ou de stratégies, l'apprenant est capable d'induire le système de règles. L'efficacité de ce type d'apprentissage semble liée à la complexité du système de règles à apprendre (7).

Est-il possible de passer d'une entrée explicite à une connaissance implicite, et comment? La nature inconsciente de la connaissance implicite rend difficile l'investigation de ce problème. Il semble raisonnable cependant d'envisager deux itinéraires possibles: l'un transformant directement une entrée explicite en connaissance implicite, l'autre, plus plausible, transformant une entrée explicite en connaissance explicite, celle-ci devenant ensuite implicite.

Alors qu'il semble difficile d'imaginer l'existence chez un apprenant de connaissances explicites sans aucune connaissance implicite (8), il est courant au contraire d'observer l'existence de connaissances implicites sans connaissances explicites, aussi bien chez les natifs que chez les apprenants de LE en milieu naturel. Les chercheurs s'accordent à constater le décalage entre ces deux types de connaissance; pour Reber et Lewis (1977), la connaissance explicite d'une langue est toujours en retrait de la connaissance implicite.

Ce qu'on appelle communément l'interlangue est constitué de la connaissance explicite et de la connaissance implicite.

1.4 Sortie

On entend ici par sortie à la fois les activités de production et de compréhension et leur résultat; c'est-à-dire non seulement ce qui est produit, émis et exprimé, mais aussi ce qui est reçu, perçu et compris.

La composante "compréhension" de la sortie a été souvent négligée ou ignorée, comme si la compréhension était un processus passif, face au caractère actif de la production (cf. Jakobovits, 1971). Or, elle met en jeu, outre la connaissance, des opérations et des mécanismes psychologiques spécifiques et complexes, malheureusement non observables dans des énoncés comme c'est le cas, en partie, pour la production (cf. Cook, 1977). Aussi, sans négliger l'importance de la compréhension, limiterons-nous nos observations à la production.

La sortie ne reflète pas fidèlement, mais de façon partielle ou imparfaite, la connaissance. En effet, on n'utilise jamais tout ce qu'on connaît d'une langue, soit parce qu'on n'en a pas l'occasion, soit parce qu'on évite certains emplois difficiles ou gênants. De plus, la sortie est affectée par divers phénomènes (fatigue, émotions, contraintes diverses), qui donnent de la connaissance une image déformée. Par ailleurs, dans la communication naturelle, ou même simulée, la sortie peut comporter des éléments extérieurs à la connaissance de la LE, empruntés par exemple à la L1, ou issus de stratégies diverses (cf. infra 1.7, cf. Kellerman, 1977).

Cependant, la sortie reflète en partie la connaissance, comme en témoignent la plupart des recherches récentes sur l'interlangue. Même des faits apparemment imputables à la performance (faute, variabilité) peuvent venir de la connaissance. Ainsi, il existe une variabilité liée aux règles sociolinguistiques ou règles d'usage appartenant, comme chez les natifs, à la connaissance (9). La variabilité dans la sortie peut par ailleurs s'expliquer, comme l'ont montré Tarone, Frauenfelder et Selinker (1976) par le caractère instable et transitoire de la connaissance d'où par exemple l'emploi successif au même stade d'apprentissage par un même individu de "je n'ai pas d'argent" et "je n'ai pas de l'argent".

La variabilité peut se manifester à l'intérieur même d'un énoncé, lorsqu'il y a hésitation ou autocorrection ("je vois... je vois le... je le vois..."). C'est là où le contrôle exercé par un individu sur son propre énoncé reflète certains aspects de sa connaissance: dans le cas précédent, ou bien la connaissance n'est pas sûre, ou bien il s'agit d'une "faute de performance" rectifiée par la connaissance.

La relation entre la connaissance et la forme de la sortie dépend comme chez les natifs (Labov, 1972) du degré d'attention porté par l'individu à ses propres productions.

S'il porte beaucoup d'attention à l'élaboration et à l'exécution d'un énoncé, il en résultera une production contrôlée et soignée. Si, en revanche l'attention est moindre, il y aura une production relâchée. Cette observation vaut également pour l'expression en langue étrangère.

Le degré d'attention porté à l'énoncé est lui-même lié à différents facteurs externes et internes. Par facteurs externes, on entend toutes les variables mises en jeu dans une situation de communication, les participants et leurs interrelations, le thème de conversation, le mode de communication, l'environnement et diverses contraintes telles que l'influence ou les pressions sociales, etc. Les facteurs internes comportent la perception des facteurs externes par l'interlocuteur, et divers facteurs psychologiques (anxiété, fatigue, etc.).

Widdowson (1975) a mis en évidence la notion de centre d'attention: si l'apprenant attache de l'importance à l'émission d'énoncés corrects donnant ainsi la priorité à la forme, à la correction, à la qualité de l'énoncé, il fait appel à sa connaissance de la langue; si au contraire, il s'attache à l'efficacité de la communication, son attention portera sur le sens de ses énoncés plutôt que sur leur correction formelle. Ainsi, la situation scolaire tend souvent à valoriser la bonne forme des énoncés au détriment de leur efficacité communicative. Sont utilisées selon Widdowson dans le premier cas des "règles de référence" et dans le deuxième cas des "règles d'expression" qui seraient une simplification des premières. Le terme et le concept de simplification sont difficiles à définir et utilisés souvent de façon trop floue: ils sont difficiles par exemple à isoler en syntaxe, étant alors tributaires du modèle de référence; on les identifie beaucoup plus aisément au niveau morphologique (flexions verbales, etc.) qui présente souvent plus de difficulté pour la production que pour la compréhension. Les deux niveaux d'efficacité apparaissent alors bien distincts: d'une part l'efficacité de production et d'autre part l'efficacité de réception. Il s'agit donc pour l'apprenant de trouver un compromis, un juste équilibre entre la simplification (à l'émission) et l'intelligibilité (à la réception) par l'interlocuteur.

L'efficacité comporte aussi une dimension temporelle, c'est-à-dire le rapport optimal entre le temps requis par le message... et la quantité d'information transmise. Deux options, grosso modo, s'offrent à l'apprenant: soit s'exprimer spontanément sans avoir le loisir de consulter sa connaissance, ce qui peut entraîner généralement des fautes, soit prendre du temps (au moyen de pauses remplies ou vides) pour élaborer et exécuter un énoncé conforme à sa connaissance.

L'équilibre entre ces deux tendances paraît lié aux limites affectant les capacités psycholinguistiques d'expression. Comme l'a montré Levelt (1975), il existe là deux niveaux d'activité: "haut" (concernant les choix discursifs et sémantiques) et "bas" (concernant les choix morphologiques et phonétiques). Si les activités de bas niveau ne sont pas suffisamment automatisées, ou bien l'individu, sans contrôle, fera des fautes, ou bien il aura besoin de pauses pour contrôler son expression.

Pour Krashen (1976), le sujet mettrait en jeu dans ce dernier cas un système de contrôle (monitor) consistant à ajuster ou à réajuster son énoncé en faisant appel à sa connaissance (cf. Hockett, 1967). Notre modèle distingue deux types de contrôle (cf. Fig. 7): le contrôle apparent ("overt editing") qui se manifeste dans le discours (autocorrection, hésitations) et le contrôle non apparent ("covert editing"), antérieur à la production, dans lequel il y a élaboration et correction mentale d'énoncé. Dans le deuxième cas le système de contrôle fait appel aussi bien à la connaissance implicite qu'à la connaissance explicite. Une production donnée peut donc faire appel soit successivement aux deux types de contrôle (a puis b), soit à un seul (soit a soit b), soit à aucun.

Outre la connaissance, l'intuition (cf. 1.5) peut jouer un rôle dans le contrôle.

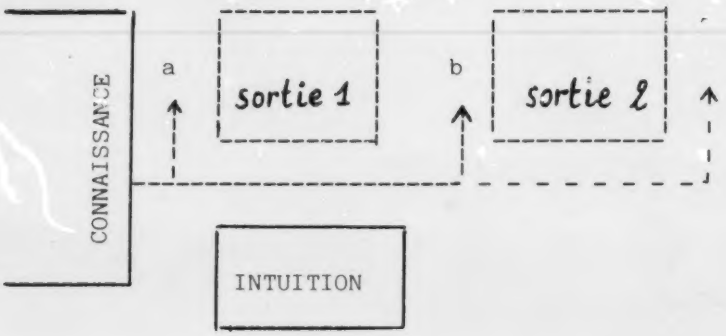

Fig. 7

a = contrôle non apparent

b = contrôle apparent

1.5 Intuitions

1.5.1

On a vu que la sortie ne révèle qu'imparfaitement la connaissance. La grammaire générative transformationnelle a souligné le rôle et l'utilité de l'intuition du locuteur-auditeur natif pour décrire la compétence. Lorsqu'un apprenant (ou un natif) est amené à confronter des productions, des énoncés avec sa connaissance, il peut formuler des jugements d'acceptabilité (10). Il peut également soit paraphraser, soit identifier des ambiguïtés, soit identifier et éventuellement corriger des erreurs.

Les intuitions semblent surtout basées sur la connaissance implicite. C'est pourquoi les jugements intuitifs sont limités à une appréciation de grammaticalité, d'acceptabilité ou d'adéquation. Cette intuition peut par la suite être explicitée au prix d'une activité supplémentaire (réflexion, conceptualisation) dans laquelle la connaissance implicite est convertie en connaissance explicite. Il se peut aussi que l'intuition soit informée par une connaissance explicite issue d'une entrée explicite auquel cas il s'agit alors plutôt en quelque sorte de réciter des règles que de les retrouver. Il existe des cas, plus ou moins fréquents selon le niveau d'apprentissage (et donc de connaissance), où l'état de la connaissance ne permet pas d'émettre, sur des points précis, de jugements intuitifs (cf. Schachter et al, 1976) ou seulement des jugements incertains ou flous (ceci est d'ailleurs vrai également en L1). Peut-il en effet, y avoir intuition sans connaissance?

L'activité intuitionnelle d'un individu peut s'exercer sur des énoncés ou des formes linguistiques dotés ou non de contexte - linguistique et situationnel et donner lieu, selon les cas, à des jugements de grammaticalité ou d'adéquation. Cette activité peut porter sur des énoncés soit fictifs (construits pour les besoins de la cause), soit produits par d'autres individus,

soit produits par le sujet lui-même. Dans ce dernier cas, elle peut jouer un rôle dans le contrôle, apparent ou non apparent.

La confrontation, pour des énoncés produits par un apprenant, de ses propres jugements intuitionnels avec ceux d'un natif permet une appréciation globale sur l'état de sa connaissance. Cette démarche est d'un intérêt capital pour la description de l'interlangue.

1.5.2

Une classification préliminaire des productions d'un apprenant.

Pour classer un énoncé produit par un apprenant, plusieurs types de jugements sont nécessaires:

a. le jugement de l'apprenant sur son propre énoncé, avec une explication du sens qu'il attribue à cet énoncé;

b. le jugement d'un natif sur l'énoncé de l'apprenant et le sens qu'il attribue à cet énoncé;

c. le verdict global qui s'obtient par confrontation de a. et de b.

Le tableau suivant présente six cas possibles selon les jugements a. et b.

Cas	a. Jugement de l'apprenant	b. Jugement du natif	c. Verdict sur l'énoncé	global sur la connaissance
1.	+ acceptable	+ acceptable	correct	juste
2.	+ acceptable	- non-acceptable	erreur	erronée
3.	- faute	+ acceptable	erreur	erronée
4.	- faute	- non-acceptable	faute	juste
5.	? indécision	+ acceptable	?	ignorance
6.	? indécision	- acceptable	?	ignorance

Ces six cas sont les suivants (11):

1. L'apprenant juge son énoncé acceptable, le natif aussi: l'énoncé est donc correct.

2. L'apprenant juge son énoncé acceptable, le natif le juge non acceptable: l'énoncé est erroné.

3. L'apprenant trouve une faute dans son énoncé (il pense s'être trompé et pouvoir se corriger); le natif, lui, y voit une forme acceptable: le jugement de l'apprenant traduit une connaissance erronée.

4. L'apprenant trouve une faute dans son énoncé (il pense s'être trompé et pouvoir se corriger); le natif, lui aussi, y voit une forme non acceptable: il s'agit bien d'une faute non imputable à la connaissance.

5. L'apprenant est indécis, incapable de dire si sa production est acceptable ou non; le natif, lui, la juge acceptable: il y a là ignorance chez l'apprenant, ignorance masquée cependant lorsqu'il emploie - au hasard peut-être - cette forme.

6. L'apprenant est indécis, incapable de dire si sa production est acceptable ou non; le natif, lui, la juge non acceptable: il y a là ignorance chez l'apprenant.

En réalité, le tableau est loin d'être exhaustif, le verdict global pouvant être nuancé ou modifié: d'une part selon la signification attribuée aux énoncés par l'apprenant et le natif, d'autre part selon la façon dont l'apprenant se corrige lui-même après avoir jugé faux son propre énoncé (12).

En tout cas, la nécessité du recours aux intuitions de l'apprenant pour obtenir une classification plus fine des productions est soulignée par les différences entre les jugements d'un natif sans recours aux intuitions de l'apprenant et les verdicts globaux. Pour les cas 3 et 5, par exemple, le natif jugerait ces énoncés corrects alors qu'en réalité il s'agit respectivement d'erreur et d'ignorance.

1.6 La L1

Considéré naguère comme essentiel dans l'apprentissage d'une LE, le rôle de la L1 (transfert, interférence) a ensuite été relativisé au profit des processus intralinguaux (analogie, généralisation); l'apprentissage d'une LE serait alors comparable à celui d'une L1 au point que, pour certains, la connaissance préalable de la L1 n'aurait qu'un rôle marginal et superficiel (Dulay et Burt, 1974a et 1974b). Une position intermédiaire semble maintenant se faire jour, la distinction intralingual/interlingual devant être nuancée (voir par exemple Canale et al., 1978) et l'incidence de la L1 dans l'apprentissage et la pratique d'une LE étant reconsidérée de façon plus large (Kellerman, 1977; Corder, 1979).

La L1 (et aussi éventuellement la L2, la L3... mais de façon différente, sauf en cas d'équilinguisme) constitue cependant une des composantes de l'apprentissage d'une LE et contribue à l'élaboration de l'IL. En effet, elle est toujours présente dans le cerveau, et à double titre: comme langue, elle représente une langue particulière, c'est-à-dire un système linguistique avec ses caractéristiques propres, qui la différencient d'autres langue, connues ou non du sujet apprenant; comme expérience langagière, elle constitue le lieu et la matière de la connaissance du monde à travers le langage: c'est en parallèle avec ce système linguistique particulier que se sont construites les structures cognitives et la vision du monde de l'individu. La connaissance du monde et la connaissance de la L1 sont alors en quelque sorte fondues. D'où le terme de "langue de référence", parfois utilisé pour désigner la L1 (même si ce n'est pas la langue "maternelle" ni chronologiquement la première apprise (cf. Christophersen,

1973). En ce sens, tout apprentissage ultérieur est forcément filtré par la L1 et par la connaissance (et l'expérience d'apprentissage) d'autres langues.

La L1, toujours présente comme système sous-jacent ou préexistant, peut devenir opérante de plusieurs façons: cette mobilisation de la L1 peut être suscitée par l'enseignant ou déclenchée par l'apprenant.

Dans le premier cas, le recours à la L1 pourra se faire au niveau du programme, de la méthode ou des stratégies d'enseignement, et, à chacun de ces trois niveaux, soit de façon consciente, volontaire et manifeste, c'est-à-dire explicite, soit au contraire de façon implicite, ces deux derniers termes étant pris ici dans leur sens le plus général (13).

Chez l'apprenant, la L1 existe toujours comme système préexistant. Son rôle opératoire dans l'apprentissage de la LE est guidé en partie par la situation d'apprentissage et éventuellement par un programme, une méthode et un enseignant. Mais ce rôle est en grande partie déterminé par les stratégies individuelles des apprenants.

La distinction entre les deux aspects - préexistant et opérant - du système de la L1 permet de poser le problème du degré de conscience de l'utilisation et du rôle de la L1, et du rapport ressenti par l'apprenant entre la L1 et la LE (aide ou obstacle, proche ou lointain, plus ou moins prestigieux, etc.) (voir Kellerman, 1977).

Il serait faux d'imaginer, en schématisant la distinction L1/LE, que l'IL contient simplement un part de L1 et une part de LE, qui s'ajouteraient ou se combineraient. IL et L1 coexistent, avec entre elles une certaine perméabilité (qui s'exerce surtout dans le sens L1 ⟶ IL, mais aussi en sens inverse dans le cas d'interférence rétroactive - "backlash interference" - de l'IL sur la L1, comme par exemple "J'ai attendu pour vingt minutes", dit par un francophone longtemps exposé à l'anglais) qui peut se manifester non seulement dans la sortie mais aussi dans l'intuition ("je ne sais plus si c'est en L1 ou en LE qu'on dit ça") et qui dépend naturellement du degré de proximité typologique de deux langues.

Dans l'itinéraire d'apprentissage, la L1 intervient à différents points et de différentes façons: dans l'entrée, la saisie, l'intégration, la sortie et l'intuition (voir Fig. 8).

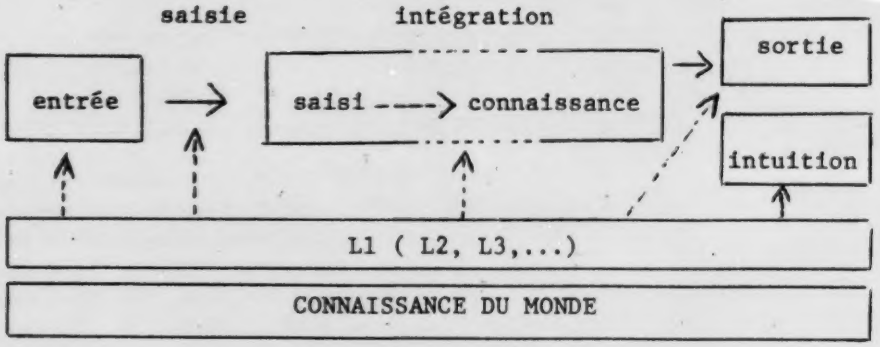

Fig. 8

- la L1 peut, surtout en situation institutionnelle, être incorporée à l'entrée: traduction, comparaison entre les deux langues; ces données peuvent être sollicitées par l'apprenant avant saisie ou en cours de saisie. Là interviennent diverses stratégies d'apprentissage. Par ailleurs, l'entrée de LE peut être teintée de L1 (si l'enseignant par exemple a la même L1 que les élèves, ou si le manuel, dans un but de facilitation, simplifie l'entrée en rapprochant LE de L1);
- la L1 peut intervenir dans la saisie de plusieurs façons: elle peut jouer le rôle de crible (phonologique, grammatical, lexical) dans la perception de la structure de la LE. En cas d'entrée explicite, les explications sur la LE pourront être comprises en termes de L1, la terminologie métalinguistique n'étant pas homologue. Dès la saisie, l'apprenant peut chercher des repères dans la L1 (correspondance formelle, sémantique, grammaticale, destinée à faciliter l'intégration);
- la connaissance de la L1 peut intervenir dans l'intégration par une association formelle, psychomotrice, sémantique, connotative, en organisant des rapprochements ou des contrastes de règles explicites ou implicites.

Dans la sortie, le recours à la L1, comme d'ailleurs l'éludage de la L1, fait partie des stratégies de communication (voir 1.7.3). Dans le premier cas, le sujet emprunte à sa L1 pour combler des lacunes de son IL selon les besoins de la communication. Dans le deuxième cas, cette solution est refusée au profit d'une autre.

La L1 peut intervenir également dans l'intuition: si on demande à un apprenant un jugement de grammaticalité ou d'acceptabilité ou d'adéquation, sa connaissance de la L1 peut infléchir la décision, soit qu'il suppose une ressemblance ou une dissemblance entre les deux langues, soit qu'il se réfère à des universaux de langage sur la base de son expérience langagière.

Ce bref survol fait apparaître l'intervention possible de la L1 à différents niveaux et surtout la complexité, souvent sous-estimée, du rôle joué par la L1 dans l'apprentissage d'une LE.

1.7 Stratégies

1.7.1

On peut considérer l'apprentissage comme un processus global - ou mieux, comme un ensemble de processus - à caractère universel, c'est-à-dire commun à tout apprenant. Les stratégies, au contraire, varient selon les individus et les situations d'apprentissage et de communication. Ainsi, la mise en jeu des connaissances antérieures en L1 et en LE (IL), de la connaissance du monde, les opérations cognitives fondamentales (perception de différences et d'identité, catégorisation, etc.) relèvent de processus fondamentaux, modulés selon les individus et les circonstances par des stratégies individuelles.

Les stratégies peuvent être repérées principalement à deux points du modèle: lors du passage de l'entrée à la connaissance et lors du passage de la connaissance à la sortie. Il s'agit, dans le premier cas, de stratégies d'apprentissage, dans le second de stratégies de communication.

1.7.2

Parmi les stratégies d'apprentissage (cf. Bialystok et Frohlich, 1977), on peut noter les suivantes: inférence, stratégies mémorielles, pratique systématique (répétition mentale), simplification de l'entrée (on simplifie une règle pour mieux l'intégrer), association, etc. On peut y rajouter des stratégies de sollicitation d'entrée (demande d'information ou de confirmation à un natif ou à un enseignant).

La distinction entre processus et stratégies n'est pas toujours nette (les erreurs dites d'analogie et d'interférence - intralinguales et interlinguales -, par exemple, peuvent selon les cas, relever de processus ou de stratégies). L'activité d'apprentissage étant souvent inconsciente, les stratégies, peu observables, doivent être inférées à partir de la sortie ou identifiées par introspection.

1.7.3 Les stratégies de communication

Les stratégies de communication (cf. Varadi, 1973; Tarone, Cohen, Dumas, 1976, Tarone, 1977) qui visent surtout à pallier les lacunes de la connaissance (Jordens, 1977) selon les besoins d'expression et de communication (14), peuvent être regroupées ainsi:

- les stratégies de formulation visent à trouver une manière de dire ce que l'individu ne peut exprimer à sa guise en LE, soit par conscience de lacunes dans sa connaissance, soit par crainte de faire des erreurs. Il peut recourir alors à des paraphrases, des créations de mots, des circonlocutions, des substituts (truc, ça), des hyperonymes; à la simplification (réduction de redondance, simplification morphologique (cf. George, 1972) ou lexicale (cf. Levenston, 1977)). Il peut avoir recours à la L1 ou à une autre langue, au changement de code (oral → écrit), à l'épelage, aux mimes, aux gestes;
- les stratégies d'éludage consistent non pas à éviter une forme comme dans les cas précédents (où l'on cherche une autre solution), mais à modifier le contenu de la communication, voire à interrompre celle-ci: abandon d'énoncé (on renonce à ce qu'on voulait dire), changement de sujet; passage de parole (on donne la parole à quelqu'un d'autre);
- stratégies de sollicitation: on fait appel, pour résoudre la difficulté, à une aide extérieure: l'interlocuteur, le dictionnaire, une tierce personne, etc.

On remarque que la plupart de ces stratégies sont utilisées aussi bien dans la communication en langue maternelle: dans les deux cas existent également des stratégies pragmatiques centrées non sur la forme ou le con-

tenu de la communication en soi, mais sur l'interaction et qui utilisent des moyens linguistiques ou non linguistiques: ainsi, feindre de mal parler une langue qu'on connaît assez bien peut servir à décourager un importun ou à susciter l'aide ou la compassion.

La distinction entre stratégies d'apprentissage et stratégies de communication apparaît parfois floue, voire arbitraire, dans la mesure où une situation de communication peut toujours être une situation d'apprentissage. D'autre part, une situation d'apprentissage peut également être convertie, selon les stratégies des apprenants ou de l'enseignant, en situation de communication, les sorties jouant alors le rôle d'entrée ou vice-versa.

1.7.4

Il convient de distinguer nettement les stratégies scolaires des stratégies naturelles d'apprentissage et de communication. Les stratégies scolaires, en effet, diversifiées elles aussi selon les individus, ont souvent pour finalité, sous l'effet d'exercices imposés et de conventions pédagogiques formelles, soit d'alléger la difficulté, soit de la résoudre de la façon la plus rapide et la plus économique possible, soit enfin de respecter au mieux les consignes imposées pour parvenir à un bon résultat académique (cf. Hosenfeld, 1975). Les contraintes scolaires induisent des stratégies spécifiques, souvent communes à des matières différentes, et qui reposent surtout sur la connaissance et le respect de règles académiques. Au point que la réussite scolaire en LE peut dans certains cas dépendre davantage de stratégies purement scolaires (apprentissage par coeur, par exemple, au détriment de la compréhension) que de véritables stratégies d'apprentissage ou de communication. On pourrait parler là d'un circuit parallèle, l'élève, par exemple, arrivant à faire certains exercices sans apprendre ou sans utiliser les règles linguistiques prévues (cf. Hosenfeld, 1975).

Les composantes que nous avons successivement présentées font l'objet d'une présentation schématique d'ensemble dans la figure 9.

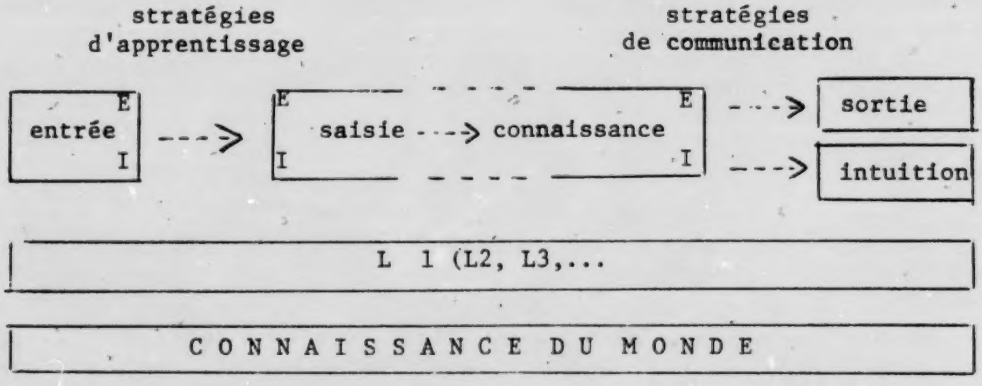

Fig. 9

2. Les voies d'apprentissage

Le caractère relativement simpliste du modèle proposé souligne avec acuité l'étendue de notre ignorance sur les processus de l'apprentissage. Même si nous échappons aux complications, liées au développement cognitif, que connaissent les recherches sur l'acquisition de la L1, nous ne sommes cependant pas en mesure de décrire les mécanismes sous-jacents à l'apprentissage d'une LE. Dans l'état actuel des recherches, nous ne pouvons qu'esquisser avec incertitude les grandes lignes de ce qu'apprend l'apprenant et de la façon dont il l'apprend.

Malgré la quantité et la diversité des variables intervenant dans l'apprentissage, ce modèle peut rendre compte de certains aspects du déroulement de l'apprentissage, en terme des voies qu'il emprunte au fil des étapes sucessives: la trajectoire globale obligée passant par la saisie et l'intégration, et allant de la connaissance à la sortie, varie en fait selon les individus et les situations d'apprentissage. Parmi les variables individuelles figurent l'âge, les besoins, les attitudes, et motivations, l'aptitude, l'apprentissage antérieur, la durée d'exposition, la langue maternelle et les stratégies individuelles. La situation d'apprentissage est caractérisée comme naturelle ou institutionnelle (ou mixte). Dans une situation institutionnelle, les méthodes et la méthodologie, les stratégies d'enseignement et les modalités de contrôle et d'examen constituent les principales variables. De l'interaction de toutes ces variables dépendent pour une grande part les voies adoptées par chaque individu. Par exemple, dans une situation institutionnelle, la nature des entrées (tâches et instructions) et des sorties exigées suggère ou impose à l'apprenant les voies à suivre.

On vise ici à décrire sommairement divers itinéraires naturels ou scolaires.

2.1

La distinction, tout au long du modèle, entre implicite et explicite permet d'envisager comme théoriquement possibles les quatre itinéraires suivants:

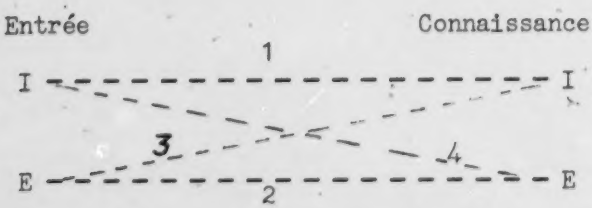

Fig. 10

On peut reconnaître là, en simplifiant le modèle initial, des itinéraires familiers: 1, par exemple, correspond en quelque sorte à l'apprentissage naturel, que tentent aussi de simuler certaines méthodes. 4 peut

représenter la conceptualisation, spontanée ou guidée, telle que la préconisent certaines méthodologies récentes (cf. Besse, 1974) ou que la pratiquent certains linguistes étudiant une langue sur le terrain. Il est probable cependant qu'il n'existe pas de voies "pures": même l'apprentissage naturel comporte souvent une part d'explicite (15). Tout apprentissage utilise sans doute non pas un seul mais plusieurs de ces itinéraires, soit simultanément soit en alternance, mais avec des dominances selon les facteurs déjà mentionnés.

Le schéma montre l'existence de voies parallèles (1 E-E et 2 I-I) et de voies croisées (3 E-I et 4 I-E). Ces dernières, bien que mal connues, sont d'un intérêt majeur: le changement (de E à I ou de I à E) peut se produire soit dans la saisie soit dans l'intégration soit dans la connaissance. Le lieu et les modalités de ce passage, difficiles à repérer en apprentissage naturel, sont parfois prévus et guidés par les méthodes (voir 2.3).

Chacun des deux types de connaissance (I et E) a deux sources possibles (entrée I ou entrée E): on peut penser que la nature de la connaissance (E ou I) varie selon la nature de l'entrée: une connaissance explicite issue d'une entrée explicite pourrait être différente, pour telle règle grammaticale, d'une connaissance explicitée à partir d'une entrée implicite. On suppose en outre que deux apprenants, sur la base des mêmes entrées implicites, sont susceptibles d'expliciter de façon sensiblement différente.

2.2

Rappelons ici l'ambiguïté - déjà évoquée - du modèle, qui peut rendre compte d'instances isolées (micro-activités) d'apprentissage ou du déroulement global (macro-activité) de l'apprentissage. En situation institutionnelle, chaque "micro-activité", prise isolément, peut utiliser au moins l'une des quatre voies déjà décrites. Considéré globalement, comme "macro-activité", l'apprentissage utilise différents circuits voire la totalité des voies possibles. Dans les deux cas, les itinéraires utilisés aboutissent à une connaissance explicite ou implicite servant de base à la sortie.

La sortie, c'est-à-dire en principe le résultat de l'utilisation de la connaissance à des fins de communication (expression-compréhension), peut, en situation institutionnelle, constituer en soi une activité d'apprentissage, destinée à faciliter l'assimilation (saisie + intégration).

Compte tenu de sa dualité (modèle d'apprentissage + modèle de communication), le modèle n'est pas à lire de façon chronologique - de gauche à droite -, les activités d'apprentissage et de communication étant souvent fondues.

Sous-jacent à l'enseignement et aux méthodes de langue existe la conviction que, en sélectionnant les entrées et les sorties, on peut guider l'apprenant à travers les voies préalablement choisies ou en tous cas présumées le plus efficaces. Examiner des méthodes implique qu'on examine les entrées et les sorties mais aussi le lieu entre elles et les voies qui les relient.

2.3

Il n'est pas sans intérêt d'examiner, en référence au modèle, les voies imposées ou induites par quelques méthodes (16).

Dans la méthode grammaire-traduction, l'apprentissage est en grande partie explicite, basé sur des règles de la langue, conduisant à une connaissance essentiellement explicite. Les exercices grammaticaux d'application constituent à la fois une sortie (activité de production) et le moyen d'intégrer ce qui est supposé saisi. La traduction, elle aussi, a là le double statut d'entrée (apport de vocabulaire et de structure nouveaux, en relation avec L1) et de sortie (thèmes ou versions permettant de consolider la saisie et de contrôler la connaissance).

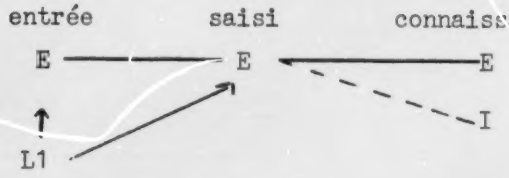

Fig. 11

Ici la sortie, n'étant pas une véritable communication, détermine les activités préalables de saisie et d'intégration, comme souvent dans l'apprentissage institutionnel.

Dans une approche récente, "Community Language learning" (pour une description de cette approche, voir Stevick, 1976) l'entrée, qui passe par la traduction de L1 en LE est implicite (phase d'investissement). La deuxième phase (réflexion) consiste à assimiler, de façon essentiellement explicite, (bien que sans métalangue obligée), les entrées de la phase précédente. A l'inverse du cas précédent, l'entrée et la sortie peuvent être imbriquées dès la phase initiale, les apprenants dialoguant librement, aidés par un informateur qui leur fournit les entrées nécessaires. La part respective d'implicite et d'explicite (et leurs interrelations) dans la saisie et l'intégration dépendent là du niveau atteint et du fonctionnement du groupe, qui infléchit ou détermine les voies d'apprentissage.

Ici encore, la sortie est à la fois une activité de communication (expression-compréhension) et d'assimilation (intégration des éléments saisis, saisie d'éléments non-saisis). De plus les modalités d'entrée et de sortie déterminent l'itinéraire: en effet, la phase de réflexion prévue par cette approche suscite une explicitation débouchant sur une connaissance explicite.

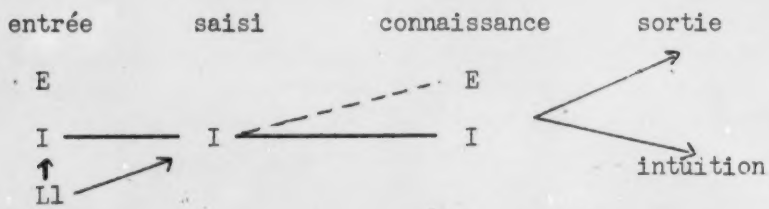

Fig. 12

On pourrait examiner dans la même perspective les différents types de méthode pour y analyser les voies prévues ou induites et la façon dont elles conçoivent et mettent en oeuvre l'apprentissage (de l'entrée à la connaissance) et l'utilisation (de la connaissance à la sortie) et leur interaction. Cela permettrait de les évaluer et de les comparer d'un nouveau point de vue, selon le type d'informations présentées, acquises et utilisées et selon l'état de la connaissance aux stades successifs de l'apprentissage. Par ailleurs, la confrontation du modèle avec les méthodes existantes peut contribuer à suggérer de nouvelles voies encore inexploitées dans l'enseignement des langues.

3.

Un problème majeur dans toute situation d'enseignement des langues est d'adapter l'enseignement à la diversité des apprentissages individuels. Chaque individu a ses voies de prédilection, dont lui-même n'est pas forcément conscient. Toute méthode et tout enseignement recherchent les voies pédagogiques optimales. Il s'agit donc pour l'enseignant de prendre conscience des écarts entre les unes et les autres et d'envisager de les réduire, soit en adaptant l'enseignement aux apprentissages individuels, soit inversement en amenant les apprenants à s'adapter aux voies prévues. Cela implique en principe des compromis ou des négociations (y compris, par exemple, le recours à la L1).

Cela implique aussi une analyse plus approfondie des voies imposées par les méthodes et de leur justification théorique, et surtout une meilleure connaissance des voies des apprenants. A cet égard, le modèle proposé demande à être complété par une étude plus poussée des processus et des stratégies mis en jeu, comme par exemple le rôle de la mémoire dans la saisie et l'intégration (voir Boekaerts, 1978), les modalités de catégorisation grammaticale, la nature de l'apprentissage implicite et explicite, etc. Il faut en outre prendre en compte les facteurs affectifs et leur influence sur l'apprentissage et l'utilisation. Enfin, la dimension sociolinguistique a été quelque peu négligée dans le modèle: il reste à clarifier la relation entre IL et connaissance du monde (et donc la dimension "communicative" de IL) à spécifier le rôle des données sociolinguistiques dans l'apprentissage et à élucider le rôle des stratégies de communication dans l'utilisation de l'IL.

Les problèmes soulevés ici soulignent d'une certaine façon les limites de notre modèle. Ils en montrent en contrepartie l'utilité heuristique, en contribuant à poser plus clairement certaines questions sur l'apprentissage des langues étrangères.

NOTES

(1) Noyau (1976), Valdman (1977), Bialystok & Fröhlich (1978).

(2) La seule utilisation pourrait dans certains cas être considérée comme une activité d'apprentissage en soi.

(3) On s'est efforcé tout au long de cet article d'utiliser, en la définissant au fur et à mesure, une terminologie française, de façon à éviter de mauvaises traductions et les risques d'ambiguïtés entraînés par l'emprunt non-explicité de termes anglo-saxons. Chacun des termes introduits ici sera défini ou expliqué au cours des sections suivantes (1.2 à 1.7).

(4) Ceci sous-entend bien sûr que la situation institutionnelle est considérée comme artificielle.

(5) Des études récentes (Allwright, 1975; Fanslow, 1978) montrent que ce type d'entrée est souvent ambigu, peu cohérent, voire erroné.

(6) Certains chercheurs (cf. Corder, 1979) postulent l'existence d'un programme intérieur, qui guiderait l'apprentissage sur des bases cognitives et qui jouerait donc un rôle important dans la saisie.

(7) Dans le "Projet Grammarama" (Miller, 1967), les sujets, à qui on avait présenté des matériaux assez simples, pouvaient formuler facilement des règles explicites. Par contre, dans une expérience de Reber (1977), les sujets, guidés vers un apprentissage explicite avec une grammaire "à états finis" complexe apprenaient moins bien que ceux qui utilisaient un mode d'apprentissage implicite. Ces résultats préliminaires exigent davantage de recherches surtout avec des langues naturelles, de façon à mieux comprendre et évaluer les deux modes d'apprentissage et les connaissances qui en résultent.

(8) Ici se pose le problème d'une connaissance purement explicite, par exemple dans le cas d'individus capables de formuler explicitement une règle sans pouvoir l'appliquer, faute d'une connaissance implicite correspondante. Nous avons observé ce phénomène en Haïti, chez des élèves de l'enseignement primaire, créolophones, capables de réciter par coeur en français les règles d'accord du participe passé, sans pouvoir les appliquer, peut-être même sans comprendre la signification de la règle qu'ils récitaient. Peut-on, en ce cas, parler de connaissance?

(9) Le terme de "compétence", entendu au sens chomskyen, nous paraît tout à fait inapproprié pour désigner la connaissance d'un locuteur-auditeur qui n'est ni natif ni idéal. Pour la même raison, nous utilisons le terme "performance" en dehors de la distinction chomskyenne compétence/performance.

(10) Nous introduisons ici une modification de la distinction technique faite entre l'"acceptabilité" et la "grammaticalité" (Chomsky, 1964). Ici, l'acceptabilité est utilisée comme terme global recouvrant à la fois l'adéquation et la grammaticalité. Si l'énoncé à juger est contextualisé, il peut donner lieu à un jugement d'adéquation. C'est-à-dire que l'apprenant évaluera l'énoncé par rapport à la situation et au contexte pour juger si le registre est approprié et si la signification visée est atteinte. L'absence de contexte, en revanche, permet seulement à l'apprenant de juger si la phrase est grammaticale selon sa connaissance. Ces deux types de jugement sont indépendants dans la mesure où il peut y avoir des énoncés grammaticaux mais inadéquats et éventuellement des énoncés adéquats mais non grammaticaux.

(11) D'autres cas sont envisageables. Ils seront examinés, avec une critique de cette typologie, dans un autre article (Frauenfelder et Porquier, à paraître).

(12) Ainsi, dans le cas 4., s'il se corrige de façon juste, le premier énoncé reste une faute; s'il se corrige de façon erronée, cela devient une erreur (voir Perdue, 1978).

(13) Une connaissance implicite de la L1 peut être rendue explicite selon les besoins de l'apprentissage. On a fait remarquer que l'absence d'explication de la connaissance de la L1 pouvait handicaper l'apprentissage de la LE. Ou inversement que l'apprentissage d'une LE pouvait s'aider d'une explicitation du fonctionnement de la L1 (cf. Charlirelle, 1975).

(14) Les stratégies de compréhension, peu accessibles à l'observation, font l'objet d'une recherche poussée en psycholinguistique (Bever, 1970 et Kimball, 1973).

(15) Explicite est à prendre ici au sens large: la sémantique et la sociolinguistique ne s'explicitent pas de la même façon que la phonologique, la morphologique ou la syntaxique et il existe toutes sortes de métalangues.

(16) On entend ici par méthode doctrine ou principe méthodologique.

REFERENCES

Adjémian, C. 1976. On the nature of interlanguage systems. Language Learning, 26:2, 297-320.

Allwright, R. L. 1975. Problems in the study of the language teacher's treatment of learner errors. In M. Burt and H. Dulay (Eds.), New Directions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education. Washington, D.C.: TESOL.

Besse, H. 1974. Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au Niveau 2. In Voix et Images du CREDIF, 2. Paris: Didier.

Besse, H. 1977. Epistémologie grammaticale et exercices grammaticaux. Etudes de Linguistique Appliquée, 25, 7-22.

Bever, T. G. 1970. The cognitive basis for linguistic structures. In J. R. Hayes (Ed.), Cognition and the Development of Language. New York: Wiley.

Bialystok, E. et Fröhlich, M. 1977. Aspects of second language learning in classroom settings. Working Papers on Bilingualism, 13, 1-26.

Boekaerts, M. 1978. Towards a theory of learning based on individual differences. Ph.D thesis, Tilburg University, Belgium.

Canale, M., Mougeon, R., Bélanger, M., Ituen. S. 1977. Aspects de l'usage de la préposition POUR en français ontarien: interférence et/ou surgénéralisation? Working Papers on Bilingualism, 12, 61-78.

Charlirelle, 1975. Behind the Words. Paris: Hatier.

Cherchi, L. 1977. Stratégies d'acquisition de l'anglais à l'université. Paris, Thèse, Université de Paris VII.

Chomsky, N. 1964. Degree of grammaticalness. In J. A. Fodor and J. J. Katz Eds.), The Structure of Language. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Christophersen, P. 1973. Second Language Learning, Myth and Reality. London: Penguin.

Cook, V. J. 1977. Cognitive processes in second language learning. IRAL, XV: 1, 1-20.

Corder, S. P. 1967. The significance of learners' errors. IRAL, XV: 1, 160-170.

Corder, S. P. 1973. The elicitation of interlanguage. In J. Svartvik (Ed.) Errata. Lund: Gleerup.

Corder, S. P. 1978. Language distance and the magnitude of the language learning task. Colloque de Berne, mai - juin 1978, 13 p. multigr.

Corder, S. P. 1979. Language-learner language. In J. C. Richards (Ed.) Understanding Second and Foreign Language Learning. Rowley, Mass.: Newbury House.

Dulay, H. C. et Burt, M. K. 1974a. Natural sequences in child second language acquisition. Language Learning, 24:1, 37-53.

Dulay, H. C. et Burt, M. K. 1974b. Errors and strategies in child second language acquisition. TESOL Quarterly, 8:2, 129-136.

Fanselow, J. 1978. The treatment of error in oral Work. Foreign Language Annals.

George, H. V. 1972. Common Errors in Language Learning. Rowley, Mass: Newbury House.

Hockett, C. 1967. To Honor Roman Jakobson. Essays on the Occasion of his Seventieth Birthday. La Hayes - Paris: Mouton.

Hosenfeld, C. 1975. The new student role: individual differences and implications for instruction. In C. A. Jarvis (Ed.), Perspective: a New Freedom. Skokie, Il.: National Textbook Co., 129-168.

Jakobovits, L. A. 1970. Foreign Language Learning. Rowley, Mass: Newbury House.

Jakobovits, L. A. 1971. Implications of recent psycholinguistic developments for the teaching of a second language. In R. C. Lugton (Ed.), Towards a cognitive approach to second-language acquisition. The Center for Curriculum Developement, Inc.

Jordens, P. 1977. Rules, grammatical intuitions and strategies. Inter-language Studies Bulletin, 2:2, 5-76.

Kellerman, E. 1977. Towards a characterization of transfer in second language learning. Interlanguage Studies Bulletin, 2:1, 58-145.

Kimball, J. 1973. Seven principles of surface structure parsing in natural language. Cognition, 2:1, 15-47.

Krashen, S. 1976. Formal and informal linguistic environments in language acquisition and learning. TESOL Quarterly, 10:2, 157-168.

Labov, W. 1973. Sociolinguistic Patterns. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Levelt, W. J. M. 1976. Skill theory and language teaching. In S. P. Corder et E. Roulet (Eds.), Theoretical Approaches in Applied Linguistics. Paris, Bruxelles: AIMAV.

Levenston, E. A. 1977. Aspects of lexical simplification in the speech and writing of advanced adult learners. In S. P. Corder et E. Roulet (Eds.), The Notions of Simplification, Interlanguages Pidgins and Their Relation to Second Language Pedagogy. Genève: Droz.

Miller, G. A. 1967. The Psychology of Communication; Seven Essays. New York; Basic Books.

Noyau, C. 1976. Le français approché des travailleurs migrants. Langue Française, 29, 45-60.

Perdue, C. 1978. Acquisition d'une langue seconde (analyse d'erreurs d'une population d'anglicistes francophones). Paris, Thèse, Université de Paris VIII.

Porquier, R. 1975. Analogie, généralisation et systèmes intermédiaires dans l'apprentissage d'une langue non-maternelle. Bulletin de Linguistique Appliquée et Générale. Université de Besançon, 3, 37-64.

Reber, A. 1967. Implicit learning of artificial grammars. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 6, 855-863.

Reber, A. 1976. Implicit learning of syntactic languages: the role of instructional set. Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory, 2:1, 88-94.

Reber, A. et Lewis, S. 1977. Implicit learning and analysis of the form and structure of a body of tacit knowledge. Cognition, 5:4, 333-361.

Rubin, J. 1975. What the "good language learner" can teach us. TESOL Quarterly, 9, 41-51.

Schachter, J., Tyson, A. R. et Difley, F. J. 1976. Learner intuitions of grammaticality. Language Learning, 26:1, 67-75.

Selinker, L. 1972. Interlanguage. IRAL, X:3, 219-231.

Stevick, E.W. 1976. Memory, Meaning and Method. Rowley: Newbury House.

Tarone, E. 1977. Conscious communication strategies in interlanguage. Paper presented at Miami TESOL.

Tarone, E., Cohen, A. D. et Dumas, G. 1976. A closer look at some interlanguage terminology. Working Papers on Bilingualism, 9, 76-90.

Tarone, E., Frauenfelder, U. et Selinker, L. 1976. Systematicity/Variability Stability/Instability in Interlanguage Systems. In: Papers in Second Language Acquisition. Language Learning, Special Issue No. 4, 93-134.

Tucker, G. R., Lambert, W. E. et Rigault, A. A. 1977. The French Speaker's Skill with Grammatical Gender: An Example of Rule Governed Behavior. La Haye: Mouton.

Valdman, A. 1977. L'effet des modèles culturels sur l'élaboration du langage simplifié (foreigner talk). In S. P. Corder et E. Roulet (Eds.) The Notions of Simplification, Interlanguages and Pidgins and Their Relation to Second Language Pedagogy. Genève: Droz, 114-131.

Varadi, T. 1973. Strategies of target language learning communication. VI Conference of Romanian-English Linguistics Project.

Widdowson, H. G. 1975. The significance of simplification. Colloque de Newchâtel, 15 p. multigr.